

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL¹

Dinéia Ghizzo Neto Fellini²

Nerli Nonato Ribeiro Mori³

Elsa Midori Shimazaki⁴

RESUMO

Neste artigo, objetivamos apresentar os resultados obtidos na pesquisa desenvolvida em três escolas da região nordeste do Brasil. Realizamos uma observação nas escolas e, posteriormente a entrevista com as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) dessas escolas, priorizando os dados sobre a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como modalidade de Educação Especial no contexto da Educação Básica, nos anos de 2011 e 2012. Devido a amplitude da pesquisa, neste estudo, apresentaremos os resultados e análise das entrevistas realizadas. A pesquisa no caráter teórico fundamenta-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Quanto a parte prática da pesquisa, observamos uma disparidade entre as escolas dos três estados brasileiros. Os dados demonstraram que as condições de material e mobília da escola A e C são bem restritas e a acessibilidade estrutural, inexistente. A escola B, ao contrário se apresentou como um espaço acessível, bem como, na questão de mobília e material pedagógico. Em relação aos profissionais de apoio e Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS), todas as escolas, segundo as professoras, demandam desses profissionais, mas não os dispõem. Embora todas as escolas recebam recursos financeiros, demandam de muitas melhorias, pois ainda não se enquadram nas especificidades de atendimento as crianças do AEE. A realidade das três escolas não se difere, porque os programas de atendimento foram implantados, todavia os alunos não têm os atendimentos necessários à inclusão.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado, formação, nordeste

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva abrange todas as áreas contempladas pelo sistema educacional e reforça a criação e a implementação de políticas públicas voltadas para as pessoas com

¹ Esta pesquisa é parte do projeto “Educação básica e inclusão no Brasil”, pelo Programa Observatório da Educação – Edital nº 038/2010 – financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). É resultado da Dissertação de Mestrado: A política de educação inclusiva e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino: um olhar sobre a região nordeste.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Professora Auxiliar na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, dineia.fellini@unila.edu.br;

³ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo – USP. Professora Titular aposentada pela Universidade Estadual de Maringá – UEM, nrmori@uem.br;

⁴ Orientadora do trabalho: Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Professora pela Universidade Estadual de Maringá – UEM, emshimazaki@uem.br;

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD). As mobilizações dos sistemas de ensino em prol da inclusão surgiram a partir da proposta de Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990) e da Declaração de Salamanca (1994). No Brasil, a responsabilidade pela oferta e condições de acesso ao ensino partiu dos estados, cujo os objetivos eram reforçar o atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino comum.

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC) publicou um documento para assegurar a inclusão escolar desses alunos na escola comum, orientando os sistemas de ensino quanto à garantia de acesso ao ensino regular, entre outras definições (BRASIL, 2008). No ano seguinte, a Resolução nº 4 contribuiu, especificando sobre a função do AEE e a obrigatoriedade da matrícula (BRASIL, 2009). Em 2011, o Decreto nº 6.571 dispõe sobre o AEE para esses alunos que se encontram matriculados na rede pública de ensino (BRASIL, 2011).

Mas, observa-se muitos debates entorno da educação inclusiva, normalmente remetendo ao fato de que a educação básica não tem conseguido atender de forma plena esses alunos, o que vem justificar essa pesquisa. A averiguação *in loco* possibilitou analisar como são implementadas as políticas públicas de educação inclusiva e se os discursos legais estão no mesmo patamar de efetivação, quanto às condições de acesso, permanência e formação humana desses alunos. Os dados obtidos nas entrevistas mostraram que a inclusão ainda não se efetiva, pois os postulados legais se diferem em diferentes aspectos da prática. As escolas, embora tenham recebido amparo mobiliário e pedagógico, todas mostraram fragilidades na formação docente e nos locais de atendimento, além da falta de acesso físico. Há pouca participação da família e as escolas não possuem profissionais de apoio e TILS.

METODOLOGIA

A pesquisa de cunho teórico-prático, é parte da investigação sobre a implantação dos princípios e determinações preconizados nos documentos oficiais orientadores da política nacional de educação inclusiva. No aporte teórico, além da análise de documentos oficiais sobre a educação inclusiva no Brasil, a Teoria Histórico-Cultural serviu de fundamentação para as análises. Em relação ao lado prático da pesquisa, tratou-se de uma pesquisa de levantamento, cujo os dados obtidos passaram por uma análise quantitativa e qualitativa.

O processo de investigação deste trabalho se desenvolveu em três momentos diferenciados. Primeiro a aplicação do questionário a 1.200 professores matriculados no Curso de Pós-Graduação em AEE no período de 2010 a 2011, ofertado pela UEM na modalidade a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Desse total, 252 deles eram professores da região Nordeste do Brasil. Os três Estados com maior número de professores foram selecionados e desses, as cidades e escolas em que atuavam, considerando a oferta do AEE em SRM.

Os aspectos a serem analisados tem por base a Nota Técnica 09/2010, que define: acessibilidade física e pedagógica; formação docente; recursos públicos destinados; atividades e métodos aplicados; participação escola/família e a descrição do AEE no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. Diante dos pontos estabelecidos, a pesquisa pautou-se na observação das escolas e nas entrevistas aplicadas aos três professores que atuam nas SRM (BRASIL, 2010).

DESENVOLVIMENTO

O homem, independente do período e das condições históricas, nasce com as mesmas qualidades psíquicas. O homem não recebe como herança biológica o que foi produzido intelectualmente por outros homens ao longo da história, mas se apropria dela por meio da linguagem, dos costumes e tudo o que mais foi produzido, seja de cultura material ou intelectual (SFORNI, 2004).

A Teoria Histórico-Cultural aponta que a educação, no sentido mais formal, apresenta-se como indispensável para a formação do pensamento psíquico dos alunos, e o professor, nesse processo, assume sua função de mediar a relação entre os instrumentos culturais e os alunos. Para compreender a função da escola nessa formação, como espaço de apropriação dos conhecimentos sistematizados, é necessário, compreender a influência das relações sociais na formação da personalidade e da consciência da criança. No entanto, deve-se levar em consideração que nem tudo o que a criança observa, imita ou pratica no ambiente familiar é por ela apreendido e é nesse aspecto que o professor deve focar sua atenção em relação ao aluno, e assim, organizar seu ensino.

Para Sforni (2004), os processos de ensino configuram-se em uma das principais fontes orientadoras no desenvolvimento dos conceitos nas crianças e a aprendizagem escolar é um fator decisivo para o seu desenvolvimento intelectual. É por meio da instrução que o aluno tem acesso ao conhecimento sistematizado. É no ensino, de acordo com Vygotsky, que a imitação, atividade específica da infância “é organizada de tal modo que o “produto” não é nenhum produto de imitação – o que, afinal, não seria nada de qualitativamente novo, sendo apenas “uma imitação” (HOLZMAN e NEWMAN, 1993, p. 172); porém, se ela não fosse revolucionária, não haveria explicação para a aprendizagem e, a partir dela, o desenvolvimento

intelectual da criança. O problema é que atualmente, a organização escolar trata a imitação como “mero comportamento social” e se contradiz ao realizar tarefas imitativas como repetir e copiar da lousa.

Para Vygotskii, a criança transforma em pensamento abstrato quando há encaminhamentos que lhes dê condições para tal, ou seja, “[...] a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta” (1988, p. 113). O professor dispõe, portanto, dessa possibilidade de desenvolver a zona de desenvolvimento potencial do aluno, conduzindo-o para a capacidade de abstração.

A teoria soviética, em relação às questões voltadas para a educação de pessoas com NEE, propõe como prioridade o sujeito e as suas potencialidades de desenvolvimento e não a visão reducionista de aprendizagem devido às suas limitações. Portanto, mesmo conferindo essa concepção de homem evolutivo nas obras soviéticas, ainda há uma visão social oposta e errônea herdada socialmente, a de que o homem é um ser imutável e, dessa forma, observa-se o descrédito na capacidade de aprendizagem das pessoas com NEE, influenciando negativamente possíveis intervenções no processo educativo desses alunos (COSTA, 2006).

A escola inclusiva, portanto, contribui nessa formação subjetiva e social da criança, porque a educação especial não oferta a posição social que na escola comum é possível de se obter (VYGOTSKI, 1997). Muitas vezes, a Educação Especial centra a sua pedagogia na deficiência, suas formas de ensino tomam como princípio, os limites intelectuais e sensoriais, contudo, a deficiência não deve ser tratada como permanente, nem como estática, pois o próprio defeito estimula caminhos diversificados que compensem essa falha, isto é, cria outros dispositivos para a reorganização cultural da personalidade (FACCI; TULESKI; BARROCO, 2006). O ensino comum, portanto, tem seus pontos positivos à medida que conduz o aluno com deficiência ao contexto da sala de aula, ofertando-lhe condições de interação com os demais sujeitos, oportunizando, por meio das relações sociais que se estabelecem, sua formação social e linguística. Além disso, destaca-se às condições de acesso ao ensino, metodologias, estratégias, sem falar dos instrumentos mediadores, ou seja, os conhecimentos científicos e a linguagem.

A linguagem na atividade intelectual do homem desempenha uma função deveras importante, tanto quanto a solução de tarefas práticas desenvolvidas por este (LURIA, 1991). É com base nessa concepção que a educação bilíngue ganha ênfase nos dias atuais, porque determina a necessidade de os alunos surdos terem acesso aos conhecimentos mediante sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Além disso, ressaltam-se as formas de comunicação não-verbal incluídas na proposta de educação inclusiva e no AEE: pranchas de

comunicação alternativa, que são instrumentos indispensáveis para que os alunos que apresentam dificuldades de comunicação verbal possam se comunicar com professores, colegas e familiares. Vygotsky, em seus estudos, reservou pesquisas em relação as pessoas com deficiência e sua preocupação estava associada as formas de ensino desenvolvidas com essas crianças. Ele acreditava que o desenvolvimento psíquico não se altera devido à deficiência, apesar de que nos quesitos mobilidade e orientação espacial, as limitações, para ele, ficavam reservadas (NUERNBERG, 2008).

Nas condições descritas, Vieira e Gasparin (2009, p.117) pontuam o papel da escola tendo como mediador o professor, pois “[...] enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem precisa atuar na chamada zona de desenvolvimento proximal do seu aluno, possibilitando-lhe tornar real o seu desenvolvimento potencial”. Esse desenvolvimento somente se torna possível quando o docente compreende a necessidade de aplicar o método dialético no contexto da sala de aula, no qual teoria e prática se entrecruzam constantemente. A junção entre práticas pedagógicas diferenciadas com recursos e métodos especiais na educação das pessoas com NEE são essenciais para o desenvolvimento desses alunos. A inclusão escolar é possível e necessária, porém, diante das condições atuais e dos ideais que lhes são atribuídos, fica evidente que não consegue abranger todos os enfoques apresentados pela Teoria Histórico-Cultural.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As duas primeiras entrevistas ocorreram em 2011, e aqui serão identificadas por Escola A e Escola B, já no terceiro estado, ocorreu em 2012, com identificação de Escola C. Os aspectos analisados nas entrevistas foram: acessibilidade estrutural, mobiliário e pedagógico; alunos atendidos e suas especificidades; atividades pedagógicas desenvolvidas; adaptações necessárias; recursos financeiros; formação; relação professor/AEE, família e demais setores da escola; AEE e a sua aplicabilidade no PPP da escola. As entrevistas serão apresentadas sequencialmente, logo, possíveis considerações.

A primeira questão levantada foi sobre a acessibilidade e atendimento dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD. A professora da Escola A relatou que a instituição tem uma SRM com o AEE de forma exclusiva e somente nela há uma rampa de acesso, quanto aos banheiros e demais dependências, nenhuma adaptação. A professora da escola B, destacou que as dependências da escola estão voltadas para a proposta inclusiva, com SRM, onde é desenvolvido o AEE exclusivamente; sanitários adequados para alunos com DF ou mobilidade reduzida e quantidade de computadores adequados para uso dos alunos. As duas professoras do

AEE da Escola C, optaram por apenas uma responder. Esta destacou que embora a escola seja ampla e bem estruturada, a acessibilidade arquitetônica deixa a desejar, pois a mesma não dispõe de rampas nem na entrada da escola, nem nas salas e banheiros.

Observa-se, que das três escolas, duas não se apresentam adaptadas ao aspecto de acessibilidade. De acordo com as Normas ABNT 9050, “deve existir pelo menos uma rota acessível interligando o acesso de alunos [...]” às demais áreas da escola (2015, p.135), além disso, o mobiliário tem que ser acessível, permitindo manobras de acesso visual, auditivo ou manual.

Na questão dos atendimentos, a professora da Escola A afirmou que a instituição atende alunos com Deficiência Intelectual (DI), deficiência múltipla e Deficiência Física (DF), alunos com TGDs (autismo infantil e transtorno bipolar). A escola não apresenta nenhuma matrícula de alunos com AH/SD, surdos e cegos, estes possuem atendimento nos centros específicos. Quanto ao número de alunos atendidos na SRM, no momento ela atendia onze alunos, desde a Educação Infantil até o 5º ano, nos turnos da manhã e tarde, três vezes na semana, tanto de caráter suplementar quanto complementar de ensino. Quanto ao planejamento, destacou ser individual, contudo, atende individualmente e coletivamente. Na Escola B, a professora relatou que os alunos atendidos possuem Deficiência Auditiva (DA), surdez, DI, DF e baixa visão, mas a mesma não apresenta matrículas de alunos com TGD e AH/SD. Soma-se ao todo, quinze alunos atendidos nos períodos da manhã e da tarde, quanto aos alunos do Educação de Jovens e Adultos (EJA) noturno, estes frequentam o atendimento durante o dia, três vezes na semana.

No terceiro estado, a escola tem matrículas de alunos com DI, deficiência múltipla, DF, Paralisia Cerebral (PC) e alguns que apresentam leve quadro de baixa visão, além dos alunos com TGDs (autismo e transtorno emocional e de comportamento). Não há matrículas de alunos surdos ou cegos e não foi mencionado AH/SD. A escola embora funcione nos três turnos, com EJA noturno, o AEE é realizado de manhã e à tarde, atendendo ao todo, 20 alunos.

Quanto as atividades desenvolvidas no AEE, a primeira professora destacou o ensino da Comunicação Alternativa Ampliada (CAA), utilizando-se de pranchas de alfabeto, ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita e estratégias para autonomia no ambiente escolar, além do ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível. A professora da escola B, além dessas atividades acima, preconizou também o ensino do uso de recursos ópticos, **estratégias para o desenvolvimento de processos mentais**, ensino da LIBRAS (embora não tenha domínio da língua e nem a escola possua TILS). Enfatizou não trabalhar com o Braille e soroban por não haver matrículas de alunos cegos, porém, há materiais. A professora da escola C disse que as atividades desenvolvidas nessa modalidade se reportam a

estratégias de enriquecimento curricular, de **desenvolvimento de processos mentais** e de autonomia no ambiente escolar (grifos nossos).

Como pode ser observado, todas as professoras citaram várias atividades que são desenvolvidas, contudo se destacam mais de estimulação prática do que cognitiva. Os grifos acima reforçam o quanto é preocupante essa questão, pois para o desenvolvimento de processos mentais, muitas questões devem ser levadas em consideração, como o trabalho tendo como base, os conhecimentos científicos. Os materiais pedagógicos disponibilizados pelo MEC devem servir de acesso aos conhecimentos, mas não podem ser, a única base para tal formação. O processo de formação dos conceitos, “é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário” (VYGOTSKY, 1989, p. 31), mas para isso, estimular o desenvolvimento cognitivo envolve várias questões que devem ser preconizadas como atenção, percepção, memória, etc.

Essa questão nos remete as estratégias, metodologias e práticas utilizadas pelas professoras na elaboração e efetivação do atendimento. A professora da Escola A relatou que realiza o planejamento mensalmente, porém priorizando as especificidades de cada aluno. A professora da Escola B, destacou elaborar as atividades pedagógicas duas vezes na semana e avalia os alunos semanalmente; fazendo registro e destacando os avanços de cada um. Já a professora da Escola C informou que as atividades são organizadas semanalmente e as avaliações mensalmente.

Nenhuma das professoras destacou o que priorizam ao desenvolver suas atividades pedagógicas, tão pouco, quais objetivos são elencados. Sforini (2004, p. 26) reforça que devemos pensar no “[...] acesso a conteúdos, defendendo-os como via de formação para entender o mundo, adquirir método de conhecimento e ampliar os recursos cognitivos”. Se não for esse o objetivo da educação escolar, de nada faz sentido o AEE. Além disso, Vygotskii adverte que “[...] um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele” (1988, p. 114). Ou seja, a mediação docente elaborada, dirigida e intencional, conduz a criança ao processo de desenvolvimento de suas funções, colaborando para que os conceitos eruditos consigam ser abstraídos e, posteriormente, generalizados.

Quanto a adaptação de materiais e currículo, a primeira entrevistada afirmou que as adaptações em materiais são feitas em parceria com os professores regentes das salas de aula, além do auxílio da fonoaudióloga. A segunda ressaltou que a adaptação curricular e de materiais

ocorre sempre que necessário com professores da sala de aula. Já a terceira acrescenta que as professoras elaboram as adaptações de materiais e de currículo individualmente, e mensalmente os professores do AEE se encontram para a elaboração de materiais adaptados ao grande grupo. Mesmo essa atividade de adaptação para as necessidades diárias deveria prever uma troca de experiência entre os professores.

Shimazaki e Mori (2012) asseveram que o ensino de crianças com deficiência deve ser direcionado e ter como fator preponderante o desenvolvimento de suas capacidades, buscando formas que transcendam a deficiência. Diante das considerações observadas, é necessário reconhecer que a Educação Especial ainda mantém alguns paradigmas em suas propostas de ensino, e que se deve compreender a necessidade do fator social e linguístico na aprendizagem dos alunos com NEE. A escola inclusiva se sobressai pelas condições de acesso ao ensino por meio desses fatores, contudo ainda há muito o que fazer, pois nas circunstâncias atuais, o acesso e a permanência desses alunos nas escolas estão atribuídos também a outros fatores, entre os quais, fatores físicos, metodológicos e atitudinais.

Ao serem questionadas sobre os recursos públicos destinados ao AEE, a primeira relata ser apenas os kits de materiais para o trabalho pedagógico, tratando-se de uma das limitações apontadas por ela e o mobiliário da sala. A segunda elencou que os recursos públicos recebidos normalmente são destinados para a compra de equipamentos e recursos adaptados, kits, oferta do AEE na escola, a autorização de professores, turmas e redução de turmas e também a capacitação de professores. A terceira destacou que a SRM recebeu materiais didáticos e equipamentos de apoio para a efetivação do atendimento. A sala recebeu um notebook, utilizado pelos professores do ensino comum e no momento estava queimado. Acrescenta que os recursos públicos recebidos normalmente são destinados à compra de equipamentos e recursos adaptados para a manutenção da SRM, para a capacitação de profissionais e para as questões de autorização de professores, turmas e planejamento da sala.

Entre as limitações elencadas pela professora da escola A, destaca-se a ausência de cursos de formação docente, quando raramente, é ofertado curso técnico assistencial ou de LIBRAS; aos demais docentes, estes não recebem nenhuma formação. A docente da escola B relatou que as dificuldades estão na efetivação do AEE, a falta de formação de profissionais que atuam na área, a inexistência de recursos e, quanto a políticas públicas, enfatiza a falta de profissionais de apoio e TILS para atuar nas salas de aula do ensino comum. Contudo destaca que na sua escola tem capacitação para os professores de sala. Já para a docente da escola C, os docentes que atuam na área recebem formação e orientações para o atendimento. Salienta-se que todas as docentes possuem formação para o AEE.

Ao levantar questões sobre a relação de trabalho entre os professores, pedagogo, direção e demais professores da escola, a professora da primeira escola enfatizou ser relevante, pois assim, pode-se propor estratégias e sugestões quanto a atividades e avaliações. Destaca sempre realizar diálogos sobre a avaliação escrita, trocas essas feitas nas reuniões pedagógicas. A professora da segunda escola relata que sempre entrega pareceres aos professores, colaborando para um melhor desenvolvimento da aula, quanto aos demais, acompanhamento da psicóloga, fisioterapeuta, da fonoaudióloga e da terapeuta ocupacional. Para a última entrevistada, além da falta de apoio dos demais professores da escola, destaca a falta de trabalho em grupo.

O desenvolvimento da criança na visão de Vygotski (1997), é descrita pelos estímulos que ela cria. Para o autor, o desenvolvimento dessas crianças está vinculado socialmente por dois aspectos; um deles está atribuído ao sentimento de inferioridade que a deficiência lhe causa e o outro está baseado na adaptação às condições ambientais. Todavia, ambos os aspectos estão agregados aos encaminhamentos que o meio lhes oferece, o desenvolvimento ou não de suas condições normais de aprendizagem dependem da compensação social e conseqüentemente a formação de sua personalidade. A participação da escola como um todo nesse processo é extremamente importante, principalmente dos professores que atendem diretamente essas crianças, pois, quando o trabalho é conjunto, torna-se mais fácil desenvolver as adaptações de materiais e reconhecer quais estímulos são determinantes para a formação desses alunos.

No tocante ao envolvimento familiar, a primeira destaca que as orientações ocorrem individualmente com cada família. A segunda relatou que as conversas e orientações ocorrem por meio de conversas informais e reuniões, além das orientações com oficinas. A última entrevistada afirmou que isto ainda está em processo.

A relação família/escola apresenta-se como um dos pontos mais relevantes quando se trata do atendimento a esse público específico. Se o ambiente familiar é importante para esse processo, as relações estabelecidas na escola também o são, contudo, segundo Vygotskii (1988, p.109), “[...] a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”, e é nessa pré-história, construída diariamente nas interações sociais que a personalidade da criança vai se formando. A escolarização, diferente do ambiente familiar, consegue elevar o desenvolvimento real da criança ao seu desenvolvimento potencial, ou seja, é por meio de uma educação, intencional e dirigida, que as Funções Psíquicas Superiores (FPS) são desenvolvidas, ou seja, os conteúdos escolares são instrumentos mediadores na formação dos sujeitos, e é na escola que a atenção, a percepção, o raciocínio, a imaginação e a memória, fatores que conduzem à apropriação dos conhecimentos, favorecem o desenvolvimento humano. Portanto, toda formação demanda dessa ligação, família/escola.

E para finalizar as entrevistas, questionou-se sobre o AEE e a sua articulação com o PPP da escola, as docentes da escola A e C afirmaram que as propostas passam por reformulação, somente a segunda docente relata que o AEE está inserido no documento.

Considerações finais

Durante a compilação dos dados e análise dos mesmos, algumas inquietações reforçaram o porquê da aplicação da pesquisa na prática e porquê ela seria importante. Nos conduziram a observar a realidade concreta, cuja os encaminhamentos educacionais seguem a rigor, uma formação aligeirada, descontextualizada da realidade, pautada no atendimento básico e mínimo de escolarização dos alunos e numa formação docente superficial, isto quando ela ocorre.

Embora a função social da escola é permitir ao aluno o acesso aos conhecimentos eruditos, instrumentos base para o desenvolvimento psíquico, atualmente essa função não se cumpre. A inclusão é importante e necessária, mas não nas atuais circunstâncias, onde legalmente se prevê condições de acesso que na prática não ocorre. A hominização dos alunos com deficiência, AH/SD e TGDs deve seguir os encaminhamentos de superação das suas limitações, e isso somente será possível pela relação social estabelecida entre a criança e seus pares, a criança e os professores, a criança e a linguagem verbal, sinalizada, etc; elementos contributivos para o desenvolvimento do comportamento voluntário, ou seja, a capacidade da fala interior e do pensamento reflexivo como afirmava Vygotski (1984).

As considerações a respeito das entrevistas denotam que existe sim preocupação ainda por parte dos docentes em realizar um trabalho que de resultados positivos, mas sem investimento econômico, sem formação continua e sem o envolvimento da escola/família, formar futuros jovens, capazes de observar a realidade e agirem sobre os fenômenos e fatos, politicamente, socialmente e cognitivamente, torna-se um desafio. Dos três estados, a escola A é a que se apresenta mais defasada em questões de condições de acessibilidade e formação, mas desenvolve um trabalho mais constante de adaptação, talvez pelo restrito material recebido. As escolas B e C são amplas, com condições melhores de adaptação, contudo não se observa tanta preocupação neste aspecto. A maior dificuldade nesse processo, seja talvez, a relação entre família/ escola, ou ainda, os próprios profissionais que na escola atuam. Sem ajuda mutua entre os professores de sala e aqueles que atuam no AEE, torna-se difícil organizar um ensino pautado nos conteúdos escolares, como também, nas dificuldades de aprendizagem que os alunos tenham.

A educação inclusiva representa o espaço adequado para o desenvolvimento das FPS, contudo, as possibilidades de acesso à escola e aos conteúdos devem ser respeitadas e defendidas. Não se sustenta um ensino voltado para a hominização dos alunos quando todos os aspectos que deveriam ser favoráveis, se apresentam na contramão dessa construção. Permanece assim, uma inclusão excludente.

Referências bibliográficas

ABNT. **NBR9050**. Norma brasileira: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/abnt-nbr9050-edicao-2015.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP – Brasília: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2019.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Especial – CNE/SEESP. Diário Oficial da União, nº 190, de 5 de outubro de 2009, Seção 1, Pág. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. **Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 9/2010**, sobre Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial / MEC/SEESP - Brasília, 2010.

_____. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 12 maio 2019.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotski para a educação especial. **Rev. Psicopedagogia**. 2006, vol.23, n.72, pp. 232-240. ISSN 0103-8486. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862006000300007&script=sci_arttext. Acesso em: 18 jun. 2019.

FACCI, M.G.D.; TULESKI, S.C.; BARROCO, S.M.S. **Psicologia histórico-cultural e educação especial de crianças**: do desenvolvimento biológico à apropriação da cultura. Revista de Psicologia. UNIA, Santo André – SP, jan-jun. 2006, pp.23-35.

HOLZMAN, L.; NEWMAN, F. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 1993, 241 páginas.

LURIA, A. R.. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: _____. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, Vol. I, p.71- 84.

_____. Palavra e conceito. In: _____. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, Vol. IV, p. 17-51.

NUERNBERG, A. H. **Contribuições de Vygotski para a educação de pessoas com deficiência visual**. Psicologia em Estudo, vol. 13, nº 2, p. 307-316, abr./jun. Maringá: 2008.

SFORNI, M. S. F. Os conceitos científicos na formação do pensamento teórico. In: _____. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM, 2004.

SHIMAZAKI, E.M.; MORI, N.N.R. Atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual. In: SHIMAZAKI, E.M.; PACHECO, E.R. (Orgs.). **Deficiência e inclusão escolar**. Maringá: Eduem, 2012, pp.55-67.

VIEIRA, R. de A.; GASPARIN, J. L. **Implicações e contribuições da abordagem Histórico-Cultural para a educação atual**. Versão revisada da comunicação apresentada durante o IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Curitiba: 2009. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1874/1597>. Acesso em: 12 jul. 2019.

VIGOTSKII, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKII, L.S., Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. – São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectologia**. Visor: 1997.